

Küsimuste sõnastamise ja esitamise metoodika kirjandusõpetuses

Elli Kõiv

Tartu ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala magister,
Tartu Veeriku kooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Küsimuste sõnastamine ja esitamine on õppeprotsessi lahutamatu osa. Mida teadlikum on õpetaja, seda paremini oskab ta küsimusi oma tundides kasutada ning õppeprotsessi suunata. Siinne artikkel keskendub kirjandusõpetusele, kuid küsimustel on oluline roll kõigis ainetundides. Küsimustega õpilasi suunates saab arendada nende funktsionaalset lugemisoskust, kriitilist mõtlemist ja keeletaju.

Artiklist saab suunised ja nippe, kuidas küsimise oskust arendada ning millele võiks küsimusi esitades tähelepanu pöörata, näiteks ooteaja hoidmine või eri taseme küsimuste esitamine.

Küsimuste olulisus ja liigitus

Küsimuste esitamine õppeprotsessis on kasulik, sest kujundab eri taseme mõtlemisprotsesse ja iseseisvat mõtlemist, toetab teksti mõistmist, motiveerib õpilast, aitab õpetajal tunde planeerida ning õpilaste teadmisi hinnata, seega viivad läbimõeldult esitatud küsimused paremate õpitulemusteni (Cotton 1988; Hill 2016: 662). Küsimusi on võimalik liigitada näiteks kognitiivse taseme järgi, mida õpilane peab küsimusele vastamiseks rakendama. Üldiselt jagatakse tasemed kaheks: kõrgeks ja madalaks. Õpiprotsessis on vaja nii madala taseme küsimusi, mis kutsuvad üles meenutama, kui ka kõrgemal tasemel iseseisvat mõtlemist eeldavaid küsimusi (Gall 1984: 40). Eelkoolialiste laste lugemistundide uuringute põhjal on Walsh ja Hodge (2018) madalama ja kõrgema taseme küsimuste definitsioonid koondanud üldistavasse tabelisse (tabel 1).

Tabel 1. Walsh'i ja Hodge'i (2018: 278) küsimuste liigituse kokkuvõte

Madalama taseme küsimused	Kõrgema taseme küsimused
Madal nõudmine: loetu ja piltide sisu kirjeldamine	Kõrge nõudmine: tehakse järeldusi loos juhtunu või tegelaste tunnete kohta, tähenduste seletamine, ennustuste tegemine, loo seostamine enda kogemustega
Otsene: teksti või piltide põhjal info äratundmine või meenutamine	Järelduslik: arutatakse selle üle, mida otseselt tekstis ei mainitud.
Konkreetne (kontekstist lähtuv): otse tekstist info leidmine (nimetamine, kirjeldamine, seletamine)	Abstraktne (kontekstiväline): teabe lisamise või järelduste tegemisega liigutakse teksti juurest edasi seoste loomiseni: ennustamine, kokkuvõtete tegemine, tekstiväliste seoste loomine
Tajutav: küsimused, mis on seotud tekstist või piltidelt otse tajutavaga	Mõisteline: õpilane annab hinnanguid, teeb ennustusi või seletab teoses leidunud teemasid

Näiteks koolitundides aitab selline liigitus koostada teksti analüüsivaid küsimusi nii, et õpilased liiguksid tekstist vastuste otsimiselt analüüsi ja seoste loomiseni. Just sellisest seotusest kõneleb L. Dee Finki mõtestatud õppimise taksonoomia, mille keskne idee on sügav õppimine: õpilane omandab materjali sügavuti ja õpitu on tema jaoks oluline, ta on motiveeritud ja tundi kaasatud (Fink 2003: xiii, 6–7).

Küsimuste esitamise meetodika

Küsimine on sotsiaalne tegevus, millega tahetakse tavaliselt täita infolünka küsija teadmistes, aga ka algatada parandusi, esitada soove ja seisukohti. Kooliküsimuste puhul on tavaliselt vastus küsijale teada ja kontrollitakse hoopis vastaja teadmisi. (Hennoste 2012: 675) Küsimuste esitamine sõltub tunni kontekstist. Selles artiklis on vaadeldavaks kontekstiks tekstiõpetus ja töö tekstiga.

Hea lugeja esitab teksti lugedes pidevalt küsimusi, nii tekib tekstiga dialoog, mille käigus toimub sügavam arusaamine (Draper 2010). Seetõttu sobib emakeeletunnis kasutada ülesandeid, kus õpilased peavad ise teksti

kohta küsimusi esitama. Kuna õpilased ei pruugi osata kohe järelaluslikke küsimusi küsida, siis on õpetajal roll neid suunata ja aidata. Kängsepp (2014) jõudis oma doktoritöös järelalusele, et kui tekst on õpilasele liiga raske, siis mõjuvad järelaluslikud küsimused talle negatiivselt, kuid üldiselt aitavad järelaluslikud küsimused tugevama õpilasel loetud töödelda ja oma eelteadmistega siduda. Seega peab küsimuste koostamisel mõtlema ka õpilaste võimetele ning vajaduse korral küsimusi diferentseerima.

Uuringud toovad välja, et umbes 60–70% tunnis esitatavatest küsimustest on madalama taseme küsimused (Gall 1984: 40; Tienken jt 2009). Lisaks on umbes 20% tunnis esitatud küsimustest protseduurilised ehk ei ole seotud õppeainega, vaid näiteks tunnis korra hoidmise või õpilaste suunamisega (Gall 1984: 40). Tavaliselt esitatakse küsimusi kontrollimiseks ja hindamiseks. Formaalseks hindamiseks valitakse enamasti kirjalikud ja läbimõeldud küsimused, tundides õppimise toetamiseks spontaansed ja suulised küsimused (Krull 2018: 565, 567).

Küsimuste esitamisel tuleb arvestada ooteajaga ehk ajaga õpetaja küsimuse ja õpilase vastuse ning õpilase vastuse ja õpetaja reageeringu vahel. Ooteaeg on tavaliselt üks sekund, kuid peaks olema vähemalt kolm sekundit, et õpilane ja õpetaja mõlemad jõuaksid oma vastused ja tagasiside läbi mõelda, seda eriti keerulisemate arutlevate küsimuste puhul (Rowe 1986: 43; Krull 2018). Tihti vajab põhjendatud vastuse andmine rohkem aega just teksti analüüsid, et õpilane saaks järelaluse teha, samas grammatikat õppides peaksid reeglid ja näited tulema kiiremini, sest vajavad lihtsalt meelde tuletamist. On õpetaja otsustada, kuidas ta ajaga toime tuleb ja küsimused oma tundi planeerib. Ooteaja hoidmine võib olla raske, nii võiks õpetaja ooteaja hoidmist harjutada, näiteks lugeda pärast küsimuse esitamist kolmeni, vältida kohe ise vastamist või küsimuse ümbersõnastamist.

Kuigi enamik uuringuid näitab, et tunnis domineerivad õpetaja küsimused, siis küsimusi esitavad õppetöös muidugi ka õpilased. Õpilaste küsimused soosivad kaasatust ning õpetaja ja õpilase vahelist koostööd, sest nii toimub õppimine kõige paremini. (Dogan 2014: 190–191). Mida kõrgema kognitiivse tasemega küsimusi õpilased esitavad, seda parem on nende arusaam õpitust (Harper jt 2003). Kuna küsimused on osa suhtlusest, siis nende moodustamist ja esitamist õpetatakse ka emakeeletundides. Kuid selleks, et küsimused ei oleks ainult ülesanne ja muutuksid tunni

loomulikuks osaks, on vaja küsimist soosivat õhkkonda. Õpetaja peab oma olekuga näitama, et huvitub õpilaste küsimustest.

Küsimusi ei tohi esitada karistamiseks või korrale kutsumiseks. Valed arusaamad tuleb korrigeerida, kuid eksimine peab olema lubatud. Õpetaja peab olema vastamisel eeskujuks ja andma positiivset tagasisidet, nii julgevad õpilased rohkem küsimustele vastata. (Karm 2013: 34–35)

Küsimusi toetavat õhkkonda aitavad luua järgmised soovitusel (Brown, Atkins 2002: 73).

- Esita korruga vähe ja olulisi küsimusi!
- Küsi kõiki, mitte ainult tarku või lemmikuid!
- Lähtu õpilaste võimetest!
- Liigu lihtsamalt küsimustelt raskematele, varieeri küsimuste tüüpe!
- Lähtu õpilaste vastustest, arenda teemat edasi!
- Mõtle raskemad küsimused tundi planeerides välja!

Küsimuste koostamine

Küsimuste koostamisel tuleb lähtuda kontekstist ja eesmärgist ehk mõelda, mida tahetakse küsimustega saavutada või kontrollida. Enamasti on tunnis ja tekstide lugemisel esitatavad küsimused kontekstipõhised. Suurtele ideedele toetuvad küsimused on universaalsed ja kontekstivälised. (Frager 1979) Kirjandusõpetuses tuleb tugineda nii teksti analüüsile, kirjandusõpetuse kontseptsioonile kui ka nüüdisaegsele õpikäsitusele. Keeleõpet ei saa kirjandus- ja tekstiõpetusest eraldada, sest tekstide lugemise ja analüüsimise kaudu areneb ka õpilase keelekasutus ning keeletaju. Mõlemas aines arendatakse samu üldpädevusi ning tegeletakse õppekava läbivate teemadega. Eesti kooli lugeja- ja tekstikeskne kirjandusõpetus lähtub ka lugeja tunnetest ja seostest tekstiga.

Kirjandusteksti analüüsides saab küsimusi esitada enne lugemist, lugemise ajal ning pärast lugemist. Enne teksti lugemist saab mõelda lugemise eesmärgile, eelarvamustele, eelteadmistele ning ennustada, mis võiks tekstis juhtuda (*Mida ma juba tean? Mis on minu eesmärk? Mida see tekst minult nõuab?* jne). Lugemise ajal saab luua seoseid, olulist infot üles märkida, visualiseerida, ennustada, hinnata, sünteesida (*Ma arvan, et ... Mis on autori kavatsus? Miks ma nii tunnen?* jne). Pärast lugemist on hindavad, kokkuvõtavad ja sünteesivad küsimused (*Mida uut sain teada? Mida*

ma selle infoga teen? Mis on kõige olulisem? jne). (Draper 2010: 5) Sama ülesehitust saab rakendada ka teabe- ja tarbetekstide lugemisel. Näiteks saab tuua reklaami analüüsimise (*Mis esimesena reklaamil silma torkab? Mida ja miks müüakse? Kuidas ja millega see reklaam mind mõjutab?* jne).

Eestis peamiselt kasutatavate Epp Annuse (2011) tekstikeskse analüüsi küsimuste kõrval sobivad ka McMahoni (2002) teose analüüsi põhiküsimused. Annus toob välja vaatepunkti, tegelase analüüsi ja ideestiku küsimused. McMahonil on küsimused tegelase motiivide kohta, universaalsed küsimused ja hindavad küsimused. Mõlemad sobivad nii madala kui ka kõrge taseme küsimuste esitamiseks ning neid on lihtne omavahel kombineerida.

Kirjandus- ja emakeeleõpetusse sobib Andersoni ja Krathwohli (2001) taksonoomia, kus on iga kognitiivse põhikategooria jaoks alakategooriad, näiteks kategooria „Pea mees!“ juures on nii äratundmine kui ka meenutamine. Sellest lähtuvalt saab õpetaja koostada eri taseme küsimusi ning suunata õpilasi sügavamalt mõtlema. Näiteks eesti keele tunnis saab küsida: *Tuleta meelde kaashäälikuühendi põhireegel. Millised on selle erandid?*

Küsimuste koostamisel saab aluseks võtta ka õppekava üldpädevused ja läbivad teemad. Näiteks saab teksti lugemise järel küsida kultuuri- ja väärtuspädevusest lähtudes: *Kuidas sinu väärtused ühtivad tekstis kirjeldatuga? Kas nimed või kirjeldatud paigad on sulle tuttavad?* Sotsiaalsete pädevuste arendamiseks saab esitada palju *miks*-küsimusi, näiteks *Miks tegelane nii käitus? Enesemääratluspädevuse all aga näiteks Mida teeksid ise tegelaste asemel?* Täpsed küsimused ja sõnastus sõltub sellest, millist teemat või teksti tunnis käsitletakse.

Kokkuvõtteks

Küsimuste esitamine on koolitundides loomulik, olgu need siis õpilase või õpetaja küsimused. Õpetajad suunavad ja kontrollivad küsimustega õpilase arengut. Õpilaste küsimused aga toovad välja nende kaasatuse ja soovi teadmisi süvendada. Selleks, et küsimuste esitamine oleks tulemuslik, peab õpetaja mõtlema, millisel eesmärgil ta küsimusi esitab ning kuidas need sõnastab. Kas ta soovib lihtsalt kontrollida teadmisi või arendada õpilase pädevusi ning analüüsiostkust? Lisaks tuleb meeles pidada ooteaja hoidmist ning küsimuste raskusastet vastavalt õpilaste võimetele varieerida. Kuid kõige olulisem on see, et õpetaja leiaks endale sobiva küsimuste

esitamise metoodika. Artiklis tõin välja kirjandusõpetusest lähtuvaid meetodeid, näiteks küsimuste esitamise enne teksti lugemist või õppekava üldpädevuste aluseks võtmise.

Viidatud kirjandus

- Annus, Epp 2011. Proosa poeetika. – Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Koost. Aarne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 139–201.
- Brown, George, Madeleine Atkins 2002. *Effective Teaching in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Cotton, Kathleen 1988. Classroom Questioning. North West Regional Education Laboratory. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/classroom-questioning-508.pdf>
- Dogan, Yuksel 2014. Teachers' Treatment of Different Types of Student Questions. – *Classroom Discourse*, 5(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893894>
- Draper, Debbie 2010. *Comperhension Strategies: Questioning*. Northern Adelaide. https://debbiedraper-educationalconsultant.vpweb.com.au/2_Questioning-Booklet.pdf
- Fink, L. Dee 2003. *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frager, Alan M. 1979. Questioning Strategies: Implications for Teacher Training. <https://eric.ed.gov/?id=ED238845>
- Gall, Meridith 1984. Synthesis of Research on Teachers' Questioning. – *Educational Leadership*, 42 (3), 40–47. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198411_gall.pdf
- Harper jt = Harper, Kathleen A., Eugenia Etkina, Yuffen Lin 2003. Encouraging and Analyzing Student Questions in a Large Physics Course: Meaningful Patterns for Instructors. – *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 776–791. <https://doi.org/10.1002/tea.10111>
- Hennoste, Tiit 2012. Küsimuse vorm, episteemiline staatus ja episteemiline hoiak. – *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 674–695.
- Hill, Joan Buchanan 2016. Questioning Techniques: A Study of Instructional Practice. – *Peabody Journal of Education*, 91 (5), 660–671.
- Karm, Mari 2013. *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: SA Archimedes.
- Krull, Edgar 2018. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kängsepp, Pilve 2014. Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- McMahon, Robert 2002. Thinking About Literature. New Ideas for High School Teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rowe, Mary Budd 1986. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! – Journal of Teacher Education, 37 (1), 43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Tienken jt_ = Tienken , Christopher H., Stephanie Goldberg, Dominic Dirocco 2009. Questioning the Questions. – Kappa Delta Pi Record, 46 (1), 39–43.
- Walsh, Rosalind L., Kerry A. Hodge 2018. Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. – Journal of Early Childhood Literacy, 18(2), 264–294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>.

OK